

**LETRAMENTO CRÍTICO EM UM CURSO DE DEBATES DO ISF-UFS:
ANÁLISES E POSSIBILIDADES**

Nayara Stefanie Mandarino SILVA (Graduanda – UFS)

Resumo: A língua, na perspectiva do Letramento Crítico (LC), é entendida como discurso, sendo permeada por relações desiguais de poder e por ideologias através das quais construímos e atribuímos sentidos, em práticas sociais contingentes (JORDÃO, 2013). Não é possível, portanto, pensar a língua inglesa como sendo neutra. Propõe-se, dessa forma, que o ensino de línguas auxilie os alunos a refletir sobre suas próprias interpretações e a se responsabilizar por suas leituras, que são sempre conflituosas, por serem construções ideológicas, e que trazem consequências sociais (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Partindo da teoria do LC, este trabalho objetiva analisar as possibilidades de desenvolvimento do LC nos alunos, em um curso de debates em língua inglesa. O curso em questão foi ofertado pelo programa Inglês sem Fronteiras para duas turmas de alunos e servidores da Universidade Federal de Sergipe que estivessem no nível B2 (intermediário alto), de fevereiro a abril de 2019. Trata-se de uma pesquisa quantitativa-qualitativa de cunho analítico-interpretativo (YIN, 2010), que envolve a análise de questionários, de aulas do curso e de textos que discutem a teoria do LC.

Palavras-chave: letramento crítico, Inglês sem Fronteiras, debates

Introdução

O programa Inglês sem Fronteiras – resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) – foi instituído através da Portaria Normativa nº. 1.466/2012 (BRASIL, 2012); seu objetivo era suprir as necessidades de desenvolvimento na língua inglesa da comunidade acadêmica de instituições de ensino superior. A necessidade de promover a proficiência em inglês foi percebida com o Ciências sem Fronteiras, programa de incentivo à mobilidade acadêmica que requeria proficiência na língua. Considerando-se a internacionalização e, consequentemente, o pluralismo linguístico, a Portaria Normativa nº. 973/2014 (BRASIL, 2014) definiu a ampliação do programa que passou a ser intitulado Idiomas sem Fronteiras (IsF), incluindo línguas como espanhol, francês, português para estrangeiros, italiano e

alemão. Nessa última portaria, também há ênfase na formação de professores que, ao atuarem no programa, têm a oportunidade de experienciar práticas de ensino e pesquisa, considerando que ambos são indissociáveis.

Os cursos do IsF se diferenciam de cursos livres de idiomas porque têm ênfase acadêmico, ou seja, seus objetivos vão além do desenvolvimento linguístico e incluem a preparação dos alunos para apresentar em eventos acadêmicos e publicar artigos na(s) língua(s)-alvo (SARMENTO et al., 2016). São ofertados cursos para três níveis de proficiência, segundo o Quadro Comum Europeu (QCE): A2 (básico), B1 (intermediário) e B2 (intermediário alto). As cargas horárias podem variar entre 16, 32, 48 e 64 horas. Neste trabalho, um curso de nível B2, com duração de 32 horas foi estudado, com o objetivo de analisar as possibilidades de desenvolvimento do LC nos alunos, em um curso de debates em língua inglesa.

Entende-se que a língua é socialmente construída e constitui-se em um espaço ideológico e contingente, permeado por relações desiguais de poder (JORDÃO, 2013). Portanto, há a necessidade abordá-la criticamente, promovendo reflexões sobre as leituras que realizamos e como elas têm consequências sociais. Propõe-se, dessa maneira, o trabalho com o Letramento Crítico (LC), que, muitas vezes, é entendido como a promoção de debates em sala de aula. Essa leitura da teoria será analisada a partir das respostas a questionários dos alunos que participaram do curso anteriormente mencionado. Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa quantitativa-qualitativa podem ser considerados analítico-interpretativos (YIN, 2010), por tratarem de um fenômeno em um contexto cotidiano, a sala de aula.

Letramento Crítico e suas (re)definições

A palavra ‘letramento’ passou a ser discutida no Brasil a partir da década de 80; o termo é teorizado de diferentes perspectivas. Mulik e Reis (2019, p. 145) destacam duas correntes filosóficas principais, no que diz respeito às definições do termo:

Uma delas, de tradição radical, constitui-se de trabalhos com forte influência de Freire e de correntes neomarxistas que tecem relações com a teoria modernista social. Já a segunda, emerge de teorias anglo-americanas englobando uma série de contribuições teóricas oriundas da filosofia continental, de correntes pós-estruturalistas, da semiótica, da hermenêutica, da teoria da recepção, da desconstrução dentre outras.

As relações entre língua e sociedade, ao serem estudadas, proporcionaram ressignificações do termo. Mulik e Reis (2019) apontam as três gerações de estudos de letramento no Brasil, com base Monte Mór. A primeira delas está ligada a decodificação de textos e às habilidades de leitura e escrita. A segunda, por sua vez, entende que ser letrado significa ir além da decodificação. O trabalho com letramento, no entanto, é restrito ao ensino da língua materna, sendo que há ênfase nas formas verbais de textos. A terceira geração propõe que letramento não está restrito às práticas de leitura e escrita, considerando aqueles que não passaram pelo processo de alfabetização. As diferentes realidades sociais são reconhecidas e os estudos acerca de novos letramentos, multimodalidade e LC ganham força.

Na perspectiva do LC, a língua não pode ser dissociada do social, já que ela é um espaço ideológico em que construímos sentidos. A ideologia é o que possibilita as leituras que fazemos, sendo que elas são sempre contingentes, isto é, referentes a um sujeito, tempo e espaço. Logo, a leitura de texto não é um processo individual, referente a subjetividade dos sujeitos, ela se dá com base nas construções sociais do contexto de que os sujeitos fazem parte (JORDÃO, 2013). Não é possível, portanto, falar de um produtor e um receptor de textos, pois ambos são ativos no processo de construção e atribuição de sentidos.

A ideologia é crucial no processo de leitura; sem ela é impossível ler, porque “nossos entendimentos são baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso “olhar” socialmente construído e que, assim, é sempre ideológico” (JORDÃO, 2013, p. 74). Entende-se a língua a partir de uma perspectiva foucaultiana. Segundo Foucault (1970-2012) a neutralidade dos discursos inexistente, eles estão ligados a relações

de poder desiguais, o que implica dizer que o poder está dividido desigualmente entre as pessoas, diferente da perspectiva marxista, segundo a qual o poder está concentrado nas mãos do grupo dominante, enquanto os outros não possuem poder algum. Foucault (1969-2008) ainda destaca que não se pode falar de verdades neutras e inquestionáveis, porque é com base nas relações de poder, tempo e espaço, que um discurso é considerado (in)válido. Dessa maneira, “tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente. A possibilidade ou o desejo por discursos ‘verdadeiros’ é considerada ilusória” (JORDÃO, 2007, p. 26). Consequentemente, a recorrente polarização entre certo e errado também não possível.

Ao reconhecer que nossas leituras são resultantes de construções sociais, é necessário que estejamos em estado de alerta, refletindo sobre o que elas significam. Menezes de Souza (2011a) destaca a importância de tomarmos responsabilidade das nossas leituras, em vez de pensar nas intenções do autor, porque o processo de construção de sentidos não diz respeito a transmissão e a recepção de informação; na verdade, com base na materialidade de um texto, o leitor produz sentidos ativamente e estes são sua responsabilidade. O papel do professor vai além de refletir sobre suas próprias leituras, pois é necessário pensar em formas de fazer com que os alunos passem pelo mesmo processo. É preciso educar os alunos de forma que eles percebam que há diferentes leituras possíveis com base em um mesmo texto, que a diferença não é a exceção, mas a regra.

Planejar aulas a partir da perspectiva do LC é um desafio que instiga professores a pensar em diferentes estratégias; uma delas é o debate de ideias por parte dos alunos. Porém, cabe pensar se debates realmente podem fazer com os alunos reflitam sobre suas próprias leituras. No tópico seguinte, o contexto da pesquisa e a metodologia serão explicadas, para que os dados sejam analisados.

Debates em língua inglesa e suas possibilidades

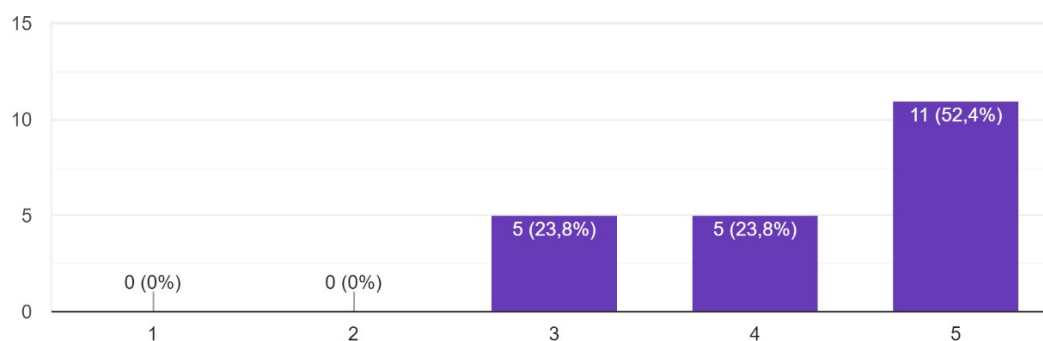
O curso que será analisado foi ofertado de fevereiro a abril de 2019, tendo duração de 32h, pelo IsF. Todos os alunos estavam no nível B2 e eram alunos de graduação, pós-graduação ou servidores da Universidade Federal de Sergipe. O curso foi ofertado em duas turmas, com quatro horas de aula semanais.

Em cada aula, que durava duas horas, um tema era trabalhado e, no fim, debatido pelos alunos. Dentre os tópicos, estavam: inteligência artificial, vegetarianismo, cultura, beleza, arte, estereótipos e desigualdade de gênero, entre outros. Ao final do curso, no último dia de aula, os alunos responderam um questionário sobre as reflexões que as aulas despertaram (ou não). No total, 21 pessoas participaram da pesquisa.

Para manter a identidade dos participantes em sigilo, aqueles cujas falas forem mencionadas neste artigo serão denominados A, de aluno, e um número, como em A1. Acrescenta-se que os trechos dos questionários aqui reproduzidos estão exatamente como na resposta dos alunos, não passando, portanto, por revisão textual, para que não houvesse alteração dos dados.

Ao analisar o quanto as aulas do curso fizeram os alunos refletir sobre suas próprias ideias com relação aos temas das aulas, as seguintes respostas foram obtidas:

Figura 1: Autoavaliação concernente à reflexão sobre opiniões próprias



Fonte: dados coletados através dos questionários

Constata-se que a maior parte dos alunos (52,4%) considera que as aulas os fizeram refletir sobre suas próprias ideias. No entanto, ao explicarem suas escolhas, eles frequentemente atribuem reflexão a posicionamento e defesa de um ponto de vista.

A1: Foi legal poder escutar outras opiniões e opiniões parecidas com a minha para melhorar meus argumentos.

A2: Ao expor minha opinião primeiro deveria estar segura/certa do que iria falar, por consequência precisava refletir.

A3: Acredito que as aulas me colocaram em uma posição de “ser pensante”, que me fizeram externalizar minhas ideias a respeito de um determinado assunto (excertos das respostas dos alunos-participantes).

A1, em sua afirmação, deixa evidente que ouve o que outras pessoas pensam sobre o assunto para pensar em como defender melhor sua própria opinião. A2 e A3, similarmente, consideram que a reflexão é um passo para alcançar o objetivo final: expor posicionamentos sobre um assunto, afirmando terem percebido o papel das aulas do IsF nesse processo de construção de argumentos, quando da necessidade de posicionamento crítico, frente a um tópico levantado. Os cursos desenvolvidos pelo IsF estão baseados na ideia de que as aulas de LE devem estar centradas em práticas de ensino voltadas para os objetivos comunicativos estabelecidos, em associação com uma postura que privilegia a instauração de um ambiente crítico-reflexivo, que leve o aluno a (re) pensar suas práticas e seus conceitos. As respostas de A1, A2 e A3 atestam que os objetivos do IsF foram atingidos no curso em questão, uma vez que os alunos pontuaram como aspectos positivos tanto as suas atuações nos debates, como as reflexões que foram proporcionadas durante o curso.

Ao estudar Paulo Freire, Menezes de Souza (2011b) destaca a importância de ouvir, pois é a partir desse sentido que aprendemos a falar, através de interações sociais. Nesse sentido, apreendemos as ideias do senso-comum e podemos superá-lo somente se o reconhecermos, adotando um posicionamento crítico ao reconhecer que somos parte de uma sociedade e, portanto, nunca estamos sozinhos. A percepção identitária de uma pessoa se dá pela oposição ao outro, ou seja, ao observar o outro, o diferente nota-se o

“eu”. A atribuição do ato de ouvir os outros, por parte dos alunos-participantes, a uma maneira de reforçar suas próprias ideias tem base na percepção de uma individualidade aparente que se refere ao que diferencia o “eu” do outro. No entanto, de acordo com Menezes de Souza (2011b, p. 130), “ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence”. O ato de ouvir não diz respeito apenas a perceber o que o outro diz enquanto sujeito socio-historicamente situado, mas também ao perceber as como o ouvimos, quais são os sentidos que construímos com base na fala do outro.

Os alunos também pareceram entender que um debate exige uma opinião formada:

A4: muitos dos assuntos não eram tão presentes na minha vida a ponto de me fazer refletir sobre eles, então ao questionar de nós um posicionamento isso se tornou realidade.

A5: muitos dos temas eu nunca havia parado para pensar então o curso fez com que eu avaliasse esses assuntos e (para alguns) chegasse a uma conclusão sobre os mesmos (excertos das respostas dos alunos-participantes).

A4 revela que, não é necessário ter um posicionamento formado apenas em debates, mas a partir do momento em que um tema é conhecido. Transparece, nessa afirmação, uma concepção identitária individualizada e que se baseia na ideia de que o indivíduo é dotado de uma essência imutável que o define. Hall (2002), no entanto, afirma que o sujeito pós-moderno tem sua identidade fragmentada, composta por diversas partes, muitas vezes, contraditórias, além de estarem sempre mudando, a medida que há interações sociais. Essa incerteza parece surgir para A5, no momento em que ela coloca que não foi possível chegar a conclusões sobre alguns assuntos debatidos na aula. Reconhecendo a inconstância do sujeito pós-moderno, não é possível pensar em “opiniões formadas”, pois elas passam por mudanças constantemente, a medida em que interagimos com outras ideias. A fala de A4 comprova o pensamento de Hall (2002), ao falar que os sujeitos estão em constante processo de identificação, a partir das interações com quais são expostos. Em consonância com isso está o LC, que voga

que processo de se tornar letrado criticamente envolve reconhecer que o que entendemos por verdade são discursos ideológicos, socialmente construídos e, por isso, questionáveis e passíveis de mudanças. O LC propõe que esses discursos sejam constantemente repensados e desconstruídos, para que novos, igualmente ideológicos, sejam reconstruídos, porém, de forma consciente (JANKS, 2012).

Os debates, de acordo com os alunos, também fizeram com que eles tivessem contato com pontos de vista antes desconhecidos, como é possível perceber nos trechos reproduzidos abaixo.

A6: As aulas mostraram pontos, ideias, a respeito dos temas tratados me fazendo perceber lados que eu nunca havia pensado a respeito.

A7: Vendo as opiniões dos demais sobre os assuntos me fazia perceber coisas que eu não tinha visto ainda (excertos das respostas dos alunos-participantes).

Esse tipo de resposta, no entanto, apareceu muito menos frequentemente (em cerca 14,28% dos questionários). Os debates fazem com que os alunos possam perceber outras formas de entender o mesmo assunto. O LC reconhece a impossibilidade de unificação de leituras, pois construímos sentidos e esse processo “tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de leitura” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 297). Portanto, sempre haverá conflitos de interpretação. Refuta-se, conseqüentemente, a dualidade ‘certo x errado’, pois a validação de textos como “verdadeiros” está mais relacionada com questões de poder. Ao ouvir argumentos dos outros, os alunos descobriram novas leituras e, durante o debate, respeitavam-nas e reconheciam sua validade, muitas vezes, concordando com elas. No entanto, novas leituras surgiam até certo ponto, porque, apesar de serem indivíduos singulares, os alunos também fazem parte de diversas comunidades (gênero, classe social, etc.) que interagem de forma complexa, contribuindo com a construção das opiniões de cada um. Entendendo os discursos como construções sociais, ao promover debates entre alunos que fazem parte de grupos semelhantes (como a mesma classe social), é provável que opiniões semelhantes surjam. Foi o que aconteceu em

muitos debates: os alunos compartilhavam leituras semelhantes acerca dos temas e reforçavam os argumentos uns dos outros, como uma das alunas aponta:

A4: [os debates] foram legais, apesar de concordamos bastante uns com os outros (excertos das respostas de uma das alunas-participantes).

Os momentos de reflexão são, frequentemente, atribuídos a outros momentos da aula, como os momentos em que eles eram questionados acerca de um tema – para fins de exemplificação, na aula cujo tema foi arte, eles foram indagados sobre quem decide o que é arte. Os vídeos utilizados em aula também foram mencionados, como o TED Talk proferido por Chimamanda Ngozi Adichie, *The danger of a single story*¹, que foi exibido na aula voltada aos estereótipos. Nas aulas, buscou-se trabalhar a partir do LC, de forma contínua. Isso significa que a maior parte das atividades levava os alunos a pensar em seus posicionamentos. Os discursos que nos interpelam enquanto sujeitos são construídos e reforçados durante nossa vida, especialmente o que faz parte do senso-comum. A desconstrução desses discursos não se dá em apenas um momento de uma aula, ela deve ser constante, em um processo de ficar atento sobre como estamos lendo o mundo e as consequências sociais de nossas leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011a). A seguir, uma das aulas ministradas será discutida, assim como as impressões dos alunos sobre ela.

O planejamento de aulas pelo viés do LC

A aula que será analisada a partir de agora teve como tema a desigualdade de gênero. Inicialmente, no *warm-up*, os alunos deveriam memorizar logos de marcas por dois minutos e então escrever os que eles lembravam. Então, eles deveriam pensar nas marcas e escrever em uma folha de papel marcas que eles atribuem ao sexo masculino e ao feminino (se houvesse). Nesse momento, os alunos tiveram a chance de colocar suas

1 https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

leituras acerca das marcas no papel, para que pudessem percebê-las. No fim da aula, essa anotação foi retomada.

A segunda atividade, ainda sobre marcas de produtos, visava à análise de comerciais de carro. Os alunos assistiram dois comerciais e discutiram as perguntas: *Who are the people featuring the commercial? Describe them. What are the characteristics of the car? How are they related to the people in the video?* (quem são as pessoas que estão estrelando o comercial? Descreva-as. Quais são as características do carro? Como elas estão relacionadas às pessoas no vídeo?). O primeiro vídeo² era estrelado por mulheres, caracterizadas como donas de casa. O carro de que elas falavam foi descrito como espaçoso e confortável para as crianças. Em oposição, o segundo vídeo³ era estrelado por Tom Hiddleston, homem britânico que vestia terno e gravata e era associado à vilania. O carro, por sua vez, era veloz, estiloso e pensado até nos mínimos detalhes. Ao analisar os vídeos os alunos puderam perceber como homens e mulheres são retratados e pensar a que tipo de produtos eles são associados. É importante ressaltar que os alunos chegaram às suas próprias conclusões, construíram sentidos, com base nas imagens que viram e nas palavras utilizadas para descrever tanto o carro, quanto as pessoas no comercial. Após analisar os vídeos, alunos também discutiram as perguntas: *How did you feel watching the commercials? Did you (dis)like them? Why (not)? Is there a difference between how men and women are portrayed in the commercials? Do you have a favorite commercial? If so, which one? Would you change the commercials we saw? Explain it.* (como você se sentiu, assistindo aos comerciais? Você (des)gostou deles? Por quê (não)? Há diferenças entre o modo como homens e mulheres foram representados nos comerciais? Você tem um comercial favorito? Se sim, qual? Você mudaria os comerciais que vimos? Explique.) Com essa discussão, os alunos deveriam pensar mais sobre o que analisaram nos vídeos, além de se colocarem enquanto leitores, pensando em como se sentiram e se mudariam algo nos

2 <https://www.youtube.com/watch?v=bNKqhUlqPq4>

3 https://www.youtube.com/watch?v=fGas3e7p_9A

vídeos.

Em seguida, os alunos assistiram ao discurso da atriz Emma Watson, na campanha da ONU HeForShe, em que ela defende que homens também são afetados pela desigualdade de gênero e que todos deveriam lutar para mudar isso. Considerando que se tratava de um curso de debates, uma estratégia que ela usou para reforçar seus argumentos foi destacada: usar exemplos do cotidiano e histórias pessoais sobre como ela e seus amigos e familiares são afetados pela desigualdade de gênero. Então, os alunos leram alguns argumentos contra o movimento do feminismo que abordavam o tema de diferentes perspectivas. Eles discutiram o que achavam do argumento e se concordavam com eles, sempre pensando no por ⁴quê. No momento do debate, eles deveriam falar sobre o feminismo, utilizando exemplos do cotidiano e histórias pessoais.

Por fim, eles pegaram o papel do começo da aula, em que escreveram marcas que associavam com homens e/ou mulheres e deveriam refletir sobre os motivos que os levaram a fazer essa escolha. Alguns alunos fizeram associações entre gênero e marca, enquanto outros não o fizeram, argumentando que qualquer pessoa pode comprar qualquer produto. Interessante, porém, foi o fato de, apesar de concordarem sobre a importância da igualdade de gênero, alguns alunos dividiram as marcas de acordo com gênero e, ao perceberem que o fizeram, ficaram surpresos. As leituras que fazemos são frutos de discursos reforçados socialmente, sendo que eles são sempre ideológicos. Nós acabamos reverberando esses discursos e, conseqüentemente, ideologias, muitas vezes, inconscientemente. Logo, é necessário que percebamos como e porque construímos certos sentidos e isso ocorre em momentos, como quando os alunos separaram as marcas de acordo com gênero, em que não estamos atentos sobre o que nossas leituras significam. Ao levar os alunos a perceberem como leem e se questionarem os motivos, essa atitude pode ser incorporada nas suas vidas, quando entrarem em contato com outros textos.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=gkjW9PZBRfk>

No total, foram obtidos 14 questionários sobre essa aula. Apenas três alunos atribuíram o maior momento de reflexão aos debates. A análise do comercial e o discurso de Emma Watson foram mencionados mais frequentemente, por oito pessoas. Alguns alunos também responderam que toda a aula os fez refletir. No desenvolvimento dessa aula, em uma das turmas todos concordavam, na outra, apenas uma pessoa discordou da classe. Os alunos reforçavam os argumentos uns dos outros, concordando, acrescentando ideias. Portanto, dentre eles, não houve a exposição a pontos de vista diferentes, já que eles compartilhavam leituras semelhantes do assunto. Além disso, a atribuição dos momentos de reflexão a outros momentos da aula, senão os debates, mostra que os alunos foram encorajados a pensar criticamente durante toda a aula, sem que o desenvolvimento linguístico e o objetivo do curso fossem esquecidos.

Considerações finais

A análise dos dados mostrou que alunos associaram reflexão a posicionamentos com relação a um tema. Por vezes, eles ouviram os argumentos de outros alunos, pensando em como poderiam defender seus pontos de vista. Ouviu-se para responder, não para refletir. De acordo com o LC, o ato de ouvir deve ser voltado ao outro, mas também a nós mesmos e o modo como escutamos, isto é, os sentidos que construímos, com base nas nossas interações sociais. O LC reconhece a busca por verdades como ilusória, pois todo discurso é ideológico e socialmente construído, sua validação depende das relações de poder, da posição social que o falante ocupa. Assim, como não há verdade absoluta e inquestionável, também não há uma essência imutável que defina nossas identidades. Muitos alunos afirmaram ter uma opinião formada sobre os assuntos, o que revela o entendimento de que existe uma leitura certa a ser alcançada e que, como tal, não deve ser mudada. No entanto, nenhuma verdade é inquestionável. E o sujeito pós-moderno é incerto e está sempre mudando, à medida que interage com outras ideologias.

Os alunos também revelaram ter entrado em contato com outros pontos de vista,

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

porém isso só ocorreu até certo ponto, considerando que, por fazerem parte de grupos sociais em comum, compartilhavam leituras semelhantes.

A ideia de trabalhar com debates em sala de aula, portanto, não significa estar partindo da perspectiva do LC. Pois, só o debate faz com que o momento de criticidade fique concentrado em alguns minutos da aula. A desconstrução de ideologias, porém, é um processo contínuo que deve atravessar toda a aula, porque a construção das ideias do senso-comum, que perpassam nossas identidades, são construídas e reforçadas durante toda a nossa vida. O debate na aula não garante que os alunos refletirão sobre suas próprias leituras. Os alunos tendem a tentar defendê-las, convencendo a si mesmos e tentando persuadir outros a acreditar que elas são verdadeiras. Essas leituras, dessa forma, são reforçadas, em vez de desconstruídas.

Nas aulas, foi possível perceber que os alunos respeitavam e reconheciam o valor de outros pontos de vista, mas isso ocorreu porque eles compartilhavam opiniões semelhantes. Na turma em que uma das alunas geralmente discordava dos outros, havia embates, em que ela tentava convencer os outros de que estava certa e eles, consequentemente, errados e vice-versa. Nesse caso, houve o reforço da polarização entre certo e errado, o que está em dissonância com o LC, de acordo com o qual há construções de sentidos diversas e complexas que não devem ser desvalidadas. Essa divisão do mundo entre correto e incorreto implica na ideia de que o processo de leitura é homogêneo; a diferença, então, é vista como erro, quando, na verdade, ela existe e é parte recorrente das nossas vidas, em todos os âmbitos. É preciso preparar os alunos para a diferença. E mais, é necessário que tomemos responsabilidade pelas nossas próprias leituras e consideremos as suas consequências sociais (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Por fim, destaca-se que, ao optar por trabalhar pela perspectiva do LC, não se abandona os objetivos linguísticos da aula. Isso porque língua e criticidade não devem ser dissociados na aula, sendo que a língua é uma construção social ideológica e perpassada por relações de poder. Ao propor que os alunos analisassem os comerciais,

percebendo como os carros e as mulheres e homens eram descritos, por exemplo, trabalhou-se um aspecto linguístico (adjetivos) sob uma ótica crítica que relacionava o uso de adjetivos a desigualdade de gênero. Desse modo, pôde-se pensar nos porquês de o carro associado a mulheres ser descrito como confortável e espaçoso e o carro associado a homens ser estiloso e veloz. Incorporar o LC nas aulas de língua inglesa não significa debater um tema transversal, mas mostrar como língua e sociedade estão completamente conectadas, considerando que uma transforma a outra numa relação complexa e indissociável.

Referências

BRASIL. Portaria No 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching*, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

JORDÃO, C. M. O que todos sabem ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, p. 21-46, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.). *Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011a. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial. 2011b. p. 128-140.

MULIK, K. B.; REIS, E. I. dos. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. *Pensares em Revista*, n. 15, p. 143-162, 2019.

SARMENTO, S. et. al. IsF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). *Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 77-100.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.